

Mieux comprendre les relations entre niveaux socioéconomiques, valeurs et principes éducatifs parentaux, performances scolaires et auto-évaluations de soi d'enfants d'âge scolaire

For a better understanding of the relations between socioeconomic status, parental educational values and principles, children's academic performances and self-evaluations

Christine Maintier and Daniel Alaphilippe

Volume 38, Number 2, 2009

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1096943ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1096943ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)

2371-6053 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Maintier, C. & Alaphilippe, D. (2009). Mieux comprendre les relations entre niveaux socioéconomiques, valeurs et principes éducatifs parentaux, performances scolaires et auto-évaluations de soi d'enfants d'âge scolaire. *Revue de psychoéducation*, 38(2), 235–262. <https://doi.org/10.7202/1096943ar>

Article abstract

The first aim of this study is to verify in a population of parents and French elementary school's children, the validity of Lautrey's results (1980) which associated the parental socioeconomic status and the educational values and principles. Furthermore, our study tries to shed light on the proximity between educative principles and values, and children's academic performances and self-evaluations. For this sample of 126 children (from 8 to 10 years), Lautrey's conclusions seem on the whole verified, with however some nuances. The analyzes of correspondences highlight the existence of complex and evolutionary relations between the various variables. Although we can noticed a certain proximity between socioeconomic status, educational values and school performances, the relation with self-evaluations seems more complex, and is also dependent on the age of the children.

Mieux comprendre les relations entre niveaux socioéconomiques, valeurs et principes éducatifs parentaux, performances scolaires et auto-évaluations de soi d'enfants d'âge scolaire

For a better understanding of the relations between socio-economic status, parental educational values and principles, children's academic performances and self-evaluations

C. Maintier^{1, 2}

D. Alaphilippe^{2, 3}

1. IUFM Centre Val de Loire, Centre de Tours-Fondettes, Bel Air, La Guignière, 37230 TOURS.
2. Université François Rabelais-Tours, EA 2114, Psychologie des âges de la vie.
3. Université François Rabelais-Tours, ERTé, Aménagement des temps de vie et comportements humains, 3 rue des tanneurs, 37041 Tours Cedex, France.

Résumé

Cette étude se propose de vérifier dans un 1er temps, auprès d'une population de parents et d'enfants d'écoles élémentaires françaises, la validité des résultats présentés par Lautrey (1980), qui associaient niveau socioéconomique parental, et valeurs et principes éducatifs. Elle tente, de plus, d'étudier la proximité entre, valeurs et principes éducatifs, et, développement cognitif et affectif de l'enfant au travers de variables telles que les performances scolaires et les auto-évaluations de soi. Pour cet échantillon de 126 enfants âgés de 8 à 10 ans, les conclusions de Lautrey semblent globalement vérifiées, avec toutefois quelques nuances. Les analyses de correspondances permettent de mettre en évidence l'existence de relations complexes et évolutives entre les différentes variables. Si une certaine proximité est constatée entre niveau socioéconomique, valeurs éducatives et performances scolaires ; les relations avec le niveau d'auto-évaluation de soi, quant à elles, semble plus complexes et être dépendantes entre autre de l'âge des enfants.

Mots clés : Style éducatif, performance scolaire, auto-évaluation de soi, niveau socioéconomique

Abstract

The first aim of this study is to verify in a population of parents and French elementary school's children, the validity of Lautrey's results (1980) which associated the parental socioeconomic status and the educational values and principles. Furthermore, our study tries to shed light on the proximity between educative principles and values, and children's academic performances and self-evaluations. For this sample of 126 children (from 8 to 10 years), Lautrey's conclusions seem on the whole verified, with however some nuances. The analyzes of correspondences highlight the existence of complex and evolutionary relations between the various variables. Although we can noticed a certain proximity between socioeconomic status, educational

Correspondance :

Christine Maintier
cmaintier@gmail.com
Tél : 02 47 66 87 97

values and school performances, the relation with self-evaluations seems more complex, and is also dependent on the age of the children.

Key words: Educational style, academic performance, self-evaluation, socioeconomic status

Introduction

Le système éducatif français, entre autres, est actuellement confronté à différents défis qui peuvent sembler contradictoires. Tout d'abord, la démocratisation de l'accès à l'éducation a amené dans les écoles, des enfants présentant une grande hétérogénéité d'attitudes, de cultures, voire de langues maternelles, alors que l'égalité des chances s'impose comme une référence normative incontournable (Crahay, 2000). Parallèlement, le système éducatif doit faire face à un souci, désormais récurrent : celui de devoir prouver l'efficacité de son enseignement par des indicateurs quantifiables, de centrer sa mission sur les apprentissages et par conséquent d'évaluer les performances des enfants de plus en plus précocement dans un contexte social où le niveau de réussite scolaire apparaît comme lourd de conséquences. La compréhension des processus éducatifs précoces, qui influent sur le développement psychologique et cognitif de l'enfant, devient dans ces conditions un enjeu majeur et par voie de conséquence la nécessaire information, voire la formation, des éducateurs concernés.

Conjointement à cette attente sociale de réussite scolaire, les dernières décennies ont été riches en changements dans la division des fonctions de socialisation et d'éducation des enfants (Amato, 2005 ; Fontaine & Pourtois, 1998 ; Keller, Borke, Yovsi, Lohaus & Jensen, 2005 ; Keller & Lamm, 2005). Les mères, désormais au travail pour la plupart d'entre elles, partagent leur tâche socialisatrice avec l'école (Reay, 2006). Ceci amène des auteurs (Gayet, 2004 ; Pourtois, Desmet & Lahaye, 2004 ; Pourtois, Terrisse, Desmet & Barras, 2006 ; Terrisse, Bédard, Larose, & Pithon, 2004 ; Terrisse, Lefebvre, Larose, 2001) à considérer que l'éducation familiale est en mutation et nécessite dans certains cas, d'être accompagnée. Parallèlement, les styles éducatifs, les valeurs et les principes d'éducation familiale conservent leurs statuts de composantes primordiales non seulement pour le développement précoce de l'enfant mais également pour la qualité de son adaptation ultérieure au système scolaire et plus globalement à son intégration adéquate à la vie sociale. Depuis bientôt cinq décennies, les chercheurs ne cessent d'interroger les relations entre les facteurs familiaux et le développement cognitif et affectif de l'enfant, ainsi que son adaptation et sa réussite au sein du système scolaire.

Le niveau socioéconomique parental

Dès 1966, aux USA, Coleman et ses collègues ont désigné le niveau socioéconomique comme un élément majeur d'explication des différences d'éducation parentale, et en conséquence, du développement intellectuel des enfants (Roberts, Bornstein, Slater & Barrett, 1999) et de leur réussite scolaire. Le statut socioéconomique est en règle générale appréhendé par le biais des emplois, des niveaux de salaire et d'éducation des parents, et de leurs occupations (Hernandez, 1997). Les études du Program for International Student Assessment (PISA, 2000), qui ont permis d'observer les résultats scolaires de près d'un quart de million d'adolescents

dans trente-deux pays, considèrent encore le statut économique moyen au sein des écoles comme l'élément explicatif majeur de la variance entre les différents niveaux de réussites scolaires. L'appartenance sociale et culturelle des parents, ainsi que leur niveau d'études, les amènent à construire des représentations et développer des attitudes spécifiques vis-à-vis de l'éducation et de la sphère scolaire. Certains auteurs soulignent l'importance de ces représentations de l'environnement social et familial dans le développement intellectuel, cognitif, langagier et affectif de l'enfant (Flouri, 2006 ; Morris, Silk, Steinberg, Myers & Robinson, 2007 ; Nimal, Lahaye, & Pourtois, 2000).

L'attribution de responsabilité éducative est un facteur qui détermine la manière dont les parents apprécient ce qu'il est important, nécessaire ou même permis de faire auprès de leur enfant. En Angleterre, Williams, Williams et Ullman (2002) ont observé que 2 % de parents estiment que la responsabilité de l'éducation appartient complètement à l'école pendant que 58 % pensent qu'ils ont une responsabilité au moins égale. Ainsi, les définitions de rôle sont influencées de façon complexe par le milieu familial et les expériences culturelles et sont soumises à de potentiels conflits internes suivant le statut social du parent (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Une vaste littérature insiste sur les barrières rencontrées par des parents ouvriers dans leurs échanges avec les enseignants, les écoles et les administrations scolaires (Reay, 1996, 2006 ; Vincent, 2001). Les parents les plus éduqués s'engagent plus dans la scolarité des enfants. Un manque d'éducation personnelle des parents a pour conséquence un défaut de compétences adéquates ou de conceptions appropriées de la notion de parent co-éducateur (Kohl, Lengua, & Mc Mahon, 2000 ; Sonnak & Towell, 2001).

Même si, désormais, les chercheurs prennent en compte d'autres variables proximales, que sont le niveau de langage, les facteurs de voisinage (Aaronson, 1998 ; Dornbusch, Ritter, & Steinberg, 1991) ; le niveau d'études de la mère, la composition de la famille, le niveau socio économique des parents ont été, et sont encore parfois utilisés comme éléments explicatifs des différents styles d'éducation, et en conséquence, de certaines différences psychologiques et cognitives des enfants (Ball, Vincent, Kemp, & Pietikainen, 2004 ; Foster, Lambert, Abbott-Shim, McCarty, & Franze, 2005 ; Flouri & Hawkes, 2008).

Ces différents éléments ne sauraient être sans conséquence sur le niveau de performances scolaires. Toutefois, les modalités effectives d'influence de la classe sociale sur les performances scolaires et le développement psychosocial ne sont pas encore très claires (Kaplan & Lynch, 1997) et restent donc à préciser. Pour compléter l'approche précédente, d'autres études se sont intéressées aux structures, pratiques, styles éducatifs parentaux.

Les structures et styles éducatifs parentaux

Les analyses respectives de ces travaux ont abouti, le plus souvent, à l'élaboration de typologies de certaines dimensions de l'éducation parentale, et notamment celles concernant les styles éducatifs ou parentaux et les structures des environnements familiaux (Vandenplas-Holper, 1979 ; Lautrey, 1980 ; Maccoby & Martin, 1983).

Le style parental, pour sa part, peut être défini comme une constellation d'attitudes envers l'enfant, qui lui sont communiquées, et qui prises ensemble, créent un climat dans lequel les comportements des parents s'expriment (Darling & Steinberg, 1993 ; Steinberg, 2001). Les styles parentaux sont donc des patterns d'éducation des enfants, composés par les pratiques et réponses ordinaires des parents aux comportements des enfants (Coplan, Lagace-Seguin, & Moulton, 2002). Les typologies des styles parentaux sont généralement élaborées selon deux axes qui témoignent de la manière dont les parents répondent aux demandes de leurs enfants et des caractéristiques de leurs propres demandes vis à vis de ces mêmes enfants : hostilité-chaleur et permissivité-contrainte. Baumrind (1989) souligne que ces styles peuvent être caractérisés par deux dimensions indépendantes : la réceptivité (chaleur, expression émotionnelle, soutien, renforcement positif) et l'exigence (contrôle, niveau de demandes et d'attentes). Pour cette auteure, ces 2 dimensions combinées amènent à caractériser différents styles selon les orientations de leurs stratégies éducatives (voir tableau 1).

En tant que sociologues, Kellerhals et Montandon (1991) considèrent l'éducation comme un processus d'influence identifiable par des stratégies et par la division du travail qu'il implique dans et hors de la famille. Ils déterminent, trois grands styles éducatifs : « maternaliste » (adaptation et autorité chaleureuse), « statutaire » (accommodation et coercition) et « contractualiste » (autorégulation et sensibilité). Ces chercheurs jugent que les représentations parentales, les relations au sein de la famille et à l'environnement socioéducatif sont le plus souvent interdépendants et déterminés par le revenu, le niveau d'instruction, la catégorie socioprofessionnelle, les anticipations relatives à l'intégration sociale de l'enfant et le type de cohésion familiale.

En se situant dans le cadre de la théorie piagétienne du développement de l'intelligence, Lautrey (1980) distingue trois types de structurations familiales, exprimées au travers des règles de fonctionnement imposées quotidiennement à l'enfant, et qui se caractérisent par la nature des relations entre les événements. La structuration faible met en œuvre des liens aléatoires entre les événements, elle rejoint un style parental de « laisser-faire ». La structuration souple instaure des relations stables entre les événements mais celles-ci peuvent être modulées par d'autres faits plus périphériques, elle est donc plutôt associée à un style démocratique. La structuration rigide est caractérisée par des relations indépendantes entre elles, elle induit un style autocratique. Mais, le type de structuration à lui seul, est, selon Lautrey (1980), insuffisant pour rendre entièrement compte des pratiques d'éducation : les pratiques éducatives, si elles sont soumises à une détermination directe des conditions matérielles d'existence, sont également orientées par les styles, le système de valeurs et les principes éducatifs des parents. Selon cet auteur, l'environnement souplesment structuré, est porteur de valeurs d'ouverture d'esprit, et ces valeurs permettront à l'enfant de développer un certain nombre de compétences hors du milieu familial et notamment dans le milieu scolaire.

Tableau 1. Synthèse de quelques théories sur les styles éducatifs

	Baumrind (1989)	Vandenplas- Holper (1979)	Maccoby et Martin (1983)	Kellerhalls et Montandon (1991)	Lautrey (1974, 1980)
Dimensions ou Structures	2 Dimensions : Réceptivité (forte vs faible) Exigence (forte vs faible)	2 Dimensions : Support social (présence vs absence) Sévérité (forte vs faible)	2 Dimensions : Acceptation vs rejet Exigence vs discipline	2 Dimensions : Différenciation vs fusion Ouverture vs fermeture	3 Structures : Faible Souple Rigide
Styles	Démocratique Autocratique Permissif Négligent	Chaleureux Hostile Contrôleur Négligent	Démocratique Autoritaire Permissif Désengagé	Maternaliste Statutaire Contractualiste	Laisser-faire Démocratique Autocratique

A la recherche d'un style éducatif favorable

En cohérence avec l'idée que les styles éducatifs des familles ne se distribuent pas au hasard, Lautrey (1980), constate que la structuration souple devient plus fréquente lorsque le niveau socioculturel s'élève. Il est rejoint dans ses constatations par Bugental et Grusec, (2006) qui considèrent, de plus, que ce style qui combine soutien émotionnel, amour, chaleur, tout en posant clairement les règles et les limites, apparaîtrait comme le plus approprié par ses effets sur les performances socio-émotionnelles et scolaires des enfants. Pour Radziszewska, Richardson, Dent, et Flay (1996) le style démocratique des parents, quelles que soient leurs origines, est également le plus scolairement favorable. Pour sa part, Sarrazy (2002) qui étudie les liens entre styles familiaux et sensibilité au contrat didactique, constate une relative indépendance entre les pratiques d'éducation familiale et les conditions socioéconomiques.

Cette appréhension du style parental démocratique comme potentiellement porteur d'une bonne adaptation ultérieure de l'enfant ne fait toutefois pas l'unanimité : des enfants vivant dans des familles de faible niveau socioéconomique peuvent être plus désavantagés par des styles éducatifs parentaux démocratiques, que par des styles autoritaires. Ainsi, les familles pauvres vivant dans des environnements considérés comme dangereux doivent, pour être efficaces, exercer un haut niveau de contrôle sur leurs enfants, ce qui n'est ni nécessaire ni désirable dans des milieux plus aisés (Baldwin, Baldwin, & Cole, 1990). De plus, les effets habituellement négatifs de la punition physique (Deater-Deckard & Dodge, 1997) ou positifs du style démocratique peuvent être atténués dans des milieux où les normes d'autorité ou de valorisation de la scolarisation sont différentes (Steinberg, Dornbusch, & Brown, 1992). D'autres chercheurs soutiennent une position alternative et soulignent qu'il existerait un noyau de comportements communs bénéfiques aux enfants quelles que soient, l'ethnie, la classe sociale ou la structure familiale. Ainsi Rowe, Vazsonyi et Flannery (1994) trouvent que les matrices de covariance reflétant

les pratiques parentales et les résultats des enfants sont relativement identiques quelles que soient les origines familiales. Amato et Fowler (2002) constatent que les dimensions d'une éducation efficace peuvent être généralisées à un éventail de contextes sociaux différents.

De leur côté, dans leur volonté de construire un instrument de mesure des attitudes et pratiques éducatives parentales, Larose, Terrisse, Lefebvre et Grenon (2000) soulignent bien la nécessité de tenir compte des ajustements progressifs des parents aux évolutions de l'enfant (avancée en âge, modification des environnements sociaux...). A la relativité des résultats des différentes recherches s'ajoute ainsi la relativité liée à l'évolution dans le temps, qu'il s'agisse du temps de l'enfant ou de celui de l'évolution sociale.

Les différentes dimensions du style parental

Certaines études insistent sur la nécessaire différenciation entre styles parentaux et les dimensions du style et choisissent pour objet de recherche : l'engagement parental (Hoover-Dempsey, Walker, Sacker, Schoon, & Bartley, 2002 ; Sandler, Whetsel, Green, C., Wilkins, & Closson, 2005 ; Williams, Williams, & Ullman, 2002), l'encadrement parental et l'encouragement à l'autonomie (Steinberg, Elmens, & Mount, 1989) ou encore les pratiques parentales (Darling & Steinberg, 1993 ; Steinberg, Blatt-Eisengart & Cauffman, 2006). Ces derniers auteurs considèrent que les styles parentaux influent sur l'ajustement des enfants en leur fournissant un climat émotionnel où les pratiques parentales peuvent prendre des significations différentes. Nechyba, McEwan et Older-Aguilar, en 1999, constatent que l'engagement parental est fortement corrélé avec la catégorie socioprofessionnelle, qui elle-même est en relation avec les performances scolaires des élèves. Cet engagement parental est d'autant plus bénéfique à la réussite scolaire que le capital culturel est élevé, ce qui est le cas pour les classes socioprofessionnelles moyenne et élevée (Lareau, 1987 ; Mc Neal, 1999). La catégorie socioprofessionnelle est, dans ce cadre, considérée comme une variable médiatrice aussi bien de l'engagement des parents que des performances scolaires des enfants (Rowan-Kenyon, Bell, & Perna, 2008).

Les différentes recherches concernant l'éducation familiale ont amené à mettre en évidence les effets respectifs des stratégies et pratiques familiales sur les comportements et performances des enfants qui y sont exposés (Baumrind, 1991 ; Darling & Steinberg, 1993 ; Fortin, Marcotte, Royer, & Potvin, 2005 ; Phillipson & Phillipson, 2007 ; Steinberg, 2001, Wong, 2008). Affection et attention parentales, accompagnées d'un contrôle tant psychologique que comportemental, semblent le plus souvent associées à une bonne adaptation des enfants à l'environnement scolaire mais également au sein de différents groupes sociaux (Marcotte, Fortin, Royer, Potvin, & Leclerc, 2001 ; Sheehan & Noller, 2002).

Au vu de la complexité des éléments exposés précédemment, certains travaux de Lautrey (1974, 1980) nous semblent, dès lors, particulièrement intéressants à revisiter. On peut, en effet, s'interroger sur la validité de la thèse soutenue par cet auteur, qui soulignait un certain nombre de différences de valeurs et principes parentaux en fonction des appartenances socioéconomiques. Cette recherche est notamment justifiée par les études très récentes de Gillies (2008) qui indiquent que

la représentation désormais communément véhiculée, qui associe milieux socioéconomiques faibles et pratiques parentales inefficaces, induit, envers les parents les plus défavorisés, des comportements d'injonctions sociales à la modification de leurs pratiques parentales.

Auto-évaluations, estime de soi

Les interactions de l'enfant avec son environnement permettent le développement, non seulement de ses capacités sociales et cognitives, mais parallèlement l'élaboration progressive de certaines connaissances sur lui-même, ou de différentes conceptions de soi. Martinot (2001) considère qu'à l'origine de ces multiples conceptions, il n'y a qu'un seul et même concept de soi, qui est global. Markus et Wurf, (1987) signalent, quant à eux, son aspect multidimensionnel. Le concept de soi est la composante cognitive du soi (Martinot, 1995), alors que l'estime de soi est la dimension évaluative, affective du soi. L'estime de soi correspond à la valeur que les individus s'accordent (Rosenberg, 1979). L'estime de soi peut être considérée dans sa globalité, mais également sous son aspect multidimensionnel, puisqu'elle est étayée par les différentes auto-évaluations élaborées par le sujet. L'estime globale, les auto-évaluations et les multiples conceptions de soi sont donc liées sans pour autant être équivalentes (Rosenberg, 1979). Si les études s'accordent à envisager que les relations entre ces différentes composantes sont dynamiques, les avis sur leur organisation hiérarchique ne sont pas consensuels. Dutton et Brown (1997) proposent un modèle intégrateur alliant une approche descendante - l'estime de soi globale, en provoquant un certain niveau de confiance, peut diffuser sur les auto-évaluations élémentaires - et une approche montante - les évaluations partielles déterminent la valeur globale que s'accorde la personne.

Les auto-évaluations s'élaborent à partir des interactions des individus et celles-ci pèsent particulièrement sur la construction psychologique lorsqu'elles concernent des personnes dont l'avis est considéré comme important (Bowlby, 1982, Cooley, 1902). Le style éducatif parental peut, en conséquence, avoir une influence sur la construction de ces auto-évaluations de soi et de l'estime de soi de l'enfant (Alonso Garcia & Roman Sanchez, 2005 ; Allès-Jardel, Métral, & Scopellitti, 2000,). Les parents, les mères plus particulièrement, ont une large part dans de ce processus interactif qui permet la formation d'une certaine valeur de soi (Baumrind, 1989 ; Harter, 1993 ; Pomerantz & Newman, 2000 ; Liable & Carlo, 2004). De faibles niveaux d'estime, voire des états dépressifs peuvent être associés à certains styles parentaux (Giguère, Marcotte, Fortin, Potvin, Royer, & Leclerc, 2002 ; Marcotte, Fortin, Royer, & Potvin, 2001). Face aux constatations de déficits d'estime d'enfants et d'adolescents, et à leurs potentiels effets délétères sur l'investissement scolaire, des programmes permettant la revalorisation des élèves ont été mis en place. Même si leurs effets positifs sont parfois controversés, une étude récente de Swann, Chang-Schneider et McClarty (2007) conclut à la nécessité de leur poursuite.

Comme nous l'avons vu précédemment, style éducatif et niveau socioéconomique semblent entretenir certaines relations, il semble donc plausible que l'élaboration des auto-évaluations puisse être dépendante du niveau socioéconomique des parents (Francis & Jones, 1996). Toutefois, certaines recherches ne

confirment que partiellement cette possibilité. En 1992, Kellerhals, Montandon, Ritschard et Sardi, démontrent que si le genre de cohésion familiale et le style d'éducation dépendent de la position de classe des familles, en revanche l'estime de soi, évaluée au moment de l'adolescence, est surtout modulée par le style éducatif en relation avec le soutien, le contrôle et le type de communication existant entre parents et adolescents. Pour ces auteurs, la catégorie socioprofessionnelle n'aurait qu'une influence indirecte sur le niveau d'estime de soi.

On peut toutefois constater que parmi les stratégies éducatives, l'excès de contrôle ou l'absence de rigueur semble entraîner des auto-évaluations et une estime de soi de faible niveau chez les enfants qui y sont exposés (Steinberg & Morris, 2001). De la même façon, la surprotection qui est une forme d'excès de contrôle, semble également interférer avec les capacités des enfants à développer leur autonomie (Ryan & Deci, 2000), et en conséquence à s'accorder une certaine confiance, ce qui peut potentiellement affecter le niveau d'estime de soi (Parker, Tupling, & Brown, 1979). Les relations entre style parental et développement de l'estime de soi ne sont pas sans répercussions, puisque certains auteurs constatent la pérennité des conséquences sur l'estime de soi auprès d'adultes (DeHart, Pelham, & Tennen, 2006).

Objectifs et hypothèses

Notre intention est d'étudier les liens potentiels entre certains déterminants des pratiques familiales que sont les valeurs et principes éducatifs, les niveaux socioéconomiques et les niveaux d'auto-évaluations et de performances scolaires des enfants. Le premier objectif est de vérifier la validité d'une composante de la théorie de Lautrey (1980) qui associait valeurs et principes parentaux et milieux socioéconomiques. Cet objectif amène à vérifier si l'on peut constater, en comparaison aux résultats des travaux antérieurs, une modification des choix des parents, dans le domaine des valeurs et principes considérés comme souhaitables. Il implique également d'observer si la relation évoquée par cet auteur entre certains de ces choix et le niveau socio-économique des parents, est toujours d'actualité. Si l'évolution sociale des trois dernières décennies (entrée des femmes sur le marché du travail, modifications des structures familiales, médiatisation des connaissances sur l'enfant...) a introduit des bouleversements dans l'éducation parentale, alors des modifications dans le choix des valeurs et principes éducatifs, devraient être constatés.

Le second objectif focalise sur les relations entre les valeurs et principes éducatifs et le développement de l'enfant. En considérant que les valeurs et principes, participent grandement à ce développement, par l'intermédiaire des pratiques parentales, nous émettons l'hypothèse que des niveaux différents de développement cognitif et affectif pourraient être associés à des principes et des valeurs différents. Dans cette perspective, la performance scolaire peut être appréhendée comme un indicateur du développement cognitif de l'enfant et les auto-évaluations de soi peuvent témoigner de son développement affectif. Si nous reprenons à notre compte, l'hypothèse, maintes fois vérifiée, qu'une proximité existe entre niveaux socioculturels et performances scolaires, nous envisageons également de constater une certaine proximité entre valeurs et principes parentaux et évaluations de soi des enfants. Ainsi nous pouvons, par exemple,

concevoir que des valeurs et principes liés à l'écoute, à l'esprit d'initiative, peuvent amener à développer plus particulièrement des sentiments de confiance en soi, d'où des évaluations positives de soi.

Pour ce qui est des relations entre auto-évaluations de soi et performances scolaires, les études antérieures nous incitent à ne pas considérer que ces variables sont systématiquement corrélées ou dépendantes (Maruyama, Rubin, & Kingsbury, 1981). Si une estime de soi satisfaisante, ou des auto-évaluations satisfaisantes du concept de soi scolaire, semblent corrélées avec la capacité de gérer les situations scolaires grâce à un investissement suffisant dans le travail scolaire (Crocker, Luhtanen, Cooper, & Bouvrette, 2003 ; Vermigli, Travaglia, Alcini, & Galluccio, 2001), en revanche, Baumeister, Campbell, Krueger et Vohs soulignent, dans une revue de littérature de 2003, que quelques recherches annoncent des résultats opposés : une estime élevée peut induire des baisses de performances scolaires. De plus, nous pouvons remarquer que des résultats scolaires faibles n'entraînent pas systématiquement des définitions de soi dévalorisées (Ninot, Bilard, Delignières, & Sokolowski, 2000). Les faibles performances scolaires n'affectent l'enfant que s'il leur accorde une certaine importance. Notre objectif final sera d'appréhender la proximité de ces différentes variables, en tentant d'éviter des représentations schématiques qui associeraient à certaines valeurs parentales des effets similaires sur le développement, tant cognitif que psychologique, de l'enfant.

Il est à relever que la plupart des études évoquées précédemment ont été effectuées auprès d'un public d'adolescents. Il est effectivement plus aisé de recueillir leurs auto-évaluations et de constater leurs réussites scolaires sur un long terme. Toutefois, cette pratique nous paraît susceptible de subir un certain nombre de biais, les influences et expériences hors la sphère familiale ont eu largement le temps de se multiplier. L'avancée dans la scolarité, notamment, est accompagnée d'un accroissement de complexité des connaissances à acquérir, donc d'une hétérogénéité grandissante des acquisitions et de leurs conséquences sur les auto-évaluations des individus. Notre étude présente donc la particularité de s'intéresser à de jeunes enfants, à un moment où se construisent les bases de l'identité, alors que l'influence familiale est encore particulièrement prégnante, et que les demandes scolaires ne dépassent pas les compétences de base. Au fur et à mesure de son développement l'enfant élabore progressivement des auto-évaluations, qui vont être étayées par la multiplication des expériences (situations scolaires ou autres), il va également disposer de ressources cognitives croissantes. Nous nous proposons donc de différencier, selon le niveau scolaire, l'étude des relations entre valeurs et principes éducatifs, performances scolaires et auto-évaluations de soi.

Méthodologie

Participants

L'échantillon présenté dans cette étude est de 126 enfants (60 filles et 66 garçons) issus de 4 écoles élémentaires (urbaines et périurbaines), dont une située dans une zone d'éducation prioritaires. Ces écoles situées, au sein d'une même ville du centre de la France, ont été choisies en raison de leur positionnement géographique différencié et de l'hétérogénéité de leurs populations respectives. A

l'origine, l'accord de principe pour la passation des questionnaires a été obtenu pour la totalité des 280 enfants présents dans ces écoles. Si la quasi-totalité des enfants a participé, il a été ensuite décidé de ne demander qu'un questionnaire par famille, en ajoutant la contrainte de ne conserver les familles qui n'avaient qu'un seul enfant dans un des trois niveaux de classes concernés par l'étude (cycle 1 : 1^{ère} année/Cours Préparatoire (CP) : 6-7 ans ; cycle 3 : 1^{ère} année/Cours Élémentaire 2^e année (CE2) : 8-9 ans, 2^{nde} année/Cours Moyen 1^{ère} année (CM1) : 9-10 ans). Ces différents impératifs ont réduit l'effectif à 130 questionnaires adultes potentiels, seuls 126 ont été complétés dans leur totalité.

Tableau 2. Répartition par niveau de classe et écoles

CLASSE	Ecole ZEP	Ecole banlieue populaire	Ecole banlieue résidentielle	Ecole centre ville	Effectifs par classe
CP	11	9	12	8	40
CE2	10	13	11	4	38
CM1	9	11	15	13	48
Tous Groupes	30	33	38	25	126

Comme il a été précisé précédemment, les écoles, du fait de leurs localisations respectives, accueillent des familles présentant une certaine hétérogénéité socioprofessionnelle. Nous avons adopté la classification des catégories socioprofessionnelles de l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE) pour relever l'origine socioprofessionnelle des parents. Une estimation des revenus suivant les catégories socioprofessionnelles amène à une classification en 3 modalités (Niveau Supérieur, Moyen et Faible). Les Niveaux socioprofessionnels des deux parents sont ensuite exprimés par une seule variable (niveau socioprofessionnel familial). La catégorie socioprofessionnelle la plus élevée est seule conservée en cas de différence au sein du couple. Au final, nous disposons d'une classification selon 3 modalités : CSP supérieure, moyenne et faible.

Tableau 3. Répartition des familles selon l'école et le niveau de CSP

CSP familiale	Ecole ZEP	Ecole banlieue populaire	Ecole banlieue résidentielle	Ecole centre ville	Totaux
Supérieure	0	4	17	7	28
Moyenne	7	14	18	14	53
Faible	23	15	3	4	45
Tous Groupes	30	33	38	25	126

Mesures

Auto-évaluation des enfants : Le niveau d'auto-évaluation des enfants a été recueilli au moyen du Questionnaire d'Auto-Evaluation de Soi (QAEVS), adaptation du questionnaire d'Auto-Attribution de Pelham et Swann (Self-Attribute Questionnaire, SAQ, 1989) et validé par nos soins, lors d'études antérieures, auprès de plusieurs centaines d'enfants (Maintier & Alaphilippe, 2006). Ce questionnaire constitué de 9 items de 4 modalités, a un score compris entre -18 et 18. Il présente l'intérêt d'être utilisable dès l'âge de 6 ans, et permet à l'enfant de se situer, en comparaison avec des camarades, de son âge sur des dimensions telles que la capacité physique, manuelle, intellectuelle, et les capacités à se faire des camarades, à entrer en relation avec les adultes. Les études antérieures ont montré la fidélité du QAEVS tant en matière de consistance interne (α de Cronbach = .86), que de test-retest ($r = .80$). De plus, la validation congruente établie, en comparant le score moyen d'enfants d'écoles élémentaires au QAEVS aux scores d'échelle d'estime de Soi de Rosenberg, (Rosenberg Self-Esteem Scale, 1965), et de Self-Perception Profile for Children, (SPPC, Harter, 1985) est tout à fait satisfaisante (Maintier & Alaphilippe, 2006).

Performances scolaires : Les performances scolaires des enfants sont mesurées à partir de l'évaluation continue effectuée durant l'année scolaire en cours, après interrogation des enseignants en fin d'année scolaire. Elles permettent d'appréhender un niveau scolaire global selon trois modalités (bon élève, élève moyen, élève faible).

Valeurs et principes éducatifs des familles : Un document, inspiré du questionnaire de J. Lautrey (1980), est distribué aux familles. Il est composé d'une liste de dix principes éducatifs (faire confiance, encadrer avec souplesse, avoir une discipline stricte, laisser beaucoup de liberté...) et de dix valeurs éducatives (application, esprit critique, respect des autres...). Les parents avaient à choisir trois principes éducatifs et trois valeurs qui témoignaient de leurs pratiques parentales, et à les classer par ordre d'importance.

Procédures

Après avoir sollicité, et obtenu les autorisations et accords des différents personnels de l'Education Nationale relevant des corps d'inspection, de la direction des écoles et de l'enseignement, nous avons contacté par écrit toutes les familles des écoles concernées. Leur participation était basée sur le volontariat des familles et garantissait leur anonymat. Les passations du QAEVS se déroulaient dans les classes sur des temps laissés libres par l'enseignant, sous la direction des membres de l'équipe de recherche et nécessitaient approximativement suivant les niveaux de classe entre 15 et 25 min. Les questionnaires étaient ensuite déposés dans des enveloppes non nominatives par les enfants eux-mêmes. Les questionnaires des parents étaient complétés à domicile et restitués par courrier à l'équipe de recherche. L'utilisation d'un code chiffré permettait d'associer les réponses de l'enfant à celles de ses parents. L'anonymat des parents et enfants vis-à-vis des écoles a ainsi pu être respecté.

Résultats

Nous nous proposons dans un premier temps de vérifier jusqu'à quel point des modifications existent, en matière de valeurs et principes éducatifs, entre les parents qui ont participé à cette recherche et ceux consultés par Lautrey, il y a presque quatre décennies. Nous tenterons ensuite d'appréhender, après avoir présenté les différents niveaux d'auto-évaluations et de performances scolaires des enfants interrogés, quelles sont les proximités observées, selon l'avancée en âge des enfants, entre les styles éducatifs parentaux et nos indicateurs de développement tant cognitif qu'affectif.

Tableau 4. Valeurs éducatives choisies comme les trois plus importantes suivant les CSP familiales

	CSP FAIB	CSP MOY	CSP SUP	Pourcentage total
Respect des Autres	25.69	28.85	25.93	27.03
Respect des Règles	21.53	21.79	17.28	20.73
Obéissance	24.31	12.18	3.70	14.96
Curiosité d'esprit	8.33	11.54	24.69	13.12
Persévérance	4.86	12.18	7.41	8.4
Esprit critique	.69	5.77	13.58	5.51
Indépendance	4.17	4.49	3.70	4.2
Application	6.94	1.92	2.47	3.94
Discrétion	2.78	1.28	0	1.57
Compétition	.69	0	1.23	.52
	100	100	100	

Les résultats sont indiqués en pourcentage. En gras apparaissent les valeurs les plus choisies (>10%) par chaque CSP.

La théorie de Lautrey : quelle validité ?

Valeurs éducatives, le choix des familles : Il a été demandé aux familles de choisir parmi trois valeurs éducatives, dans une liste de dix, et de les classer par ordre d'importance. Un score de 3 a donc été affecté aux valeurs classées en 1^{er} choix d'importance, un score de 2 pour les valeurs classées en 2nd, et de 1 pour les valeurs classées 3^{ème} position. Le tableau 3 présente, sous forme de pourcentage au sein de chaque groupe de CSP, les trois valeurs choisies comme les plus importantes.

Les choix se portent majoritairement sur les catégories ayant trait au Respect, en cela nos résultats rejoignent ceux de Lautrey (1980). Ce qui caractérisait les CSP supérieures, il y a quelques décennies, était leur positionnement majoritaire sur les catégories : Curiosité d'esprit, Esprit critique et Persévérance. Notre échantillon présente un profil semblable pour deux de ces

catégories. Les CSP faibles choisissaient, plus que les autres, les catégories liées au Respect des Règles, à l'Obéissance et à l'Application. Nous pouvons effectuer une constatation similaire.

Malgré les ressemblances précédemment relevées, nous pouvons néanmoins souligner certaines nuances. Le Respect des Autres était, auparavant, plus choisi par les CSP supérieures, et le Respect des Règles faisait quasiment consensus. Nous constatons, pour notre part, que le Respect des Autres est la valeur qui est la plus choisie quelle que soit la CSP des parents. Lautrey avait constaté, pour les catégories qui ne faisaient pas consensus, une progression ou une diminution des choix liée au niveau socioéconomique : les choix émanant des CSP moyennes se positionnant de manière intermédiaire entre les deux autres niveaux de CSP. Nous constatons pour notre part, que le choix de la catégorie Persévérance semble plus spécifique aux parents de CSP moyenne.

Pour compléter cette première approche, nous nous intéressons plus particulièrement à la valeur choisie comme la plus importante. Pour ce faire, nous utilisons l'Analyse factorielle des Correspondances (ou analyse des correspondances), mise au point par J-P, Benzecri (1973). Il s'agit d'une technique descriptive et exploratoire destinée à analyser des situations où les sujets sont décrits au moyen de variables nominales ou ordinales. Doise, Clemence & Lorenzi-Cioldi (1992) la décrivent comme une technique de matrices de données, basée sur une hypothèse d'indépendance entre lignes et colonnes. Le traitement permet de rendre compte des écarts à l'indépendance des observations exprimés au moyen du chi-carré. Elle génère ainsi des dimensions qui expriment ces écarts à l'indépendance : axes factoriels associés à leurs valeurs propres. L'un des intérêts de cette méthode, selon Van Meter, Schitzl, Cibois et Mounier (1994), consiste dans le fait qu'il n'y a pas de postulats à respecter quant aux caractéristiques des distributions (normales, multi-normales, homoscedasticité, etc.). L'analyse des correspondances s'apparente fortement à l'analyse en composantes principales (sans rotation) mais se distingue de cette dernière par le fait qu'elle est basée sur des écarts pondérés. L'interprétation des résultats utilise les modalités qui ont les meilleures qualités de représentation selon chaque axe factoriel ($\cosinus^2$) ou dans le plan factoriel (Qualité). L'inertie relative par rapport à chaque axe permet de retenir les modalités qui ont le plus fortement contribué à la formation de cet axe. L'interprétation graphique se base sur la distance entre les points qui traduit le niveau de ressemblance des profils et souligne ainsi la communauté d'évolution des variables et leurs éventuelles influences réciproques.

Une analyse des correspondances menée sur l'ensemble des réponses de rang 1 à propos de la valeur éducative et de la CSP familiale met en évidence deux dimensions qui expliquent 35.24% de l'inertie du nuage (voir figure 1).

La dimension 1 explique 19.24% de l'inertie et oppose les familles de CSP faible et supérieure ainsi que les valeurs Obéissance, Discrétion à Curiosité et Esprit critique. La dimension 2 explique 16% de l'inertie, on peut y observer la catégorie de CSP Moyenne et des valeurs éducatives communes liées au Respect. La représentation graphique, en forme de parabole, caractéristique d'un effet Guttman, donne à penser que l'axe 1, si l'on s'en réfère aux travaux de Hill (1974), est le plus porteur d'informations. La valeur éducative considérée comme la plus importante serait

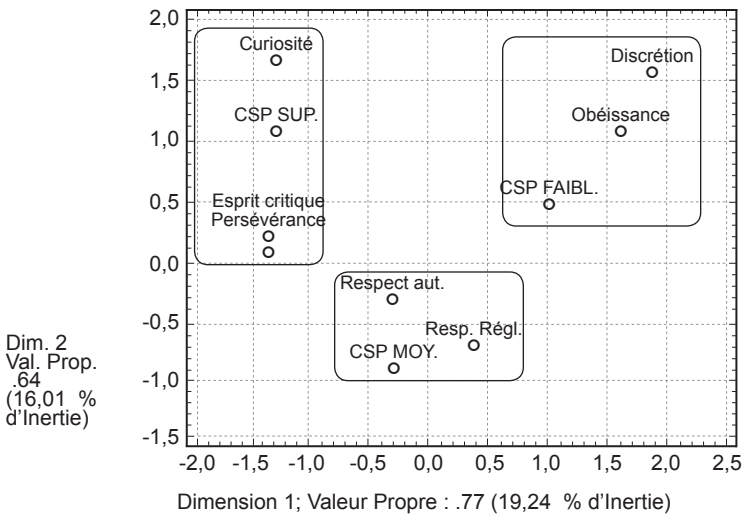


Figure 1. AFC de la valeur éducative placée en rang 1 suivant la CSP familiale

différente suivant la CSP des parents. On peut constater la proximité : Obéissance et CSP faible ; Curiosité d’esprit, Ouverture d’esprit et CSP Supérieure.

Principes éducatif, le choix de des familles : Comme précédemment les parents ont été amenés à choisir trois principes éducatifs par ordre d’importance dans une liste de dix.

Tableau 5. Principes éducatifs choisis parmi les 3 plus importants suivant les CSP familiales

	CSP FAIB	CSP MOY	CSP SUP	Pourcentage total
Faire confiance	22.96	27.95	23.75	25.27
Donner l'exemple	10.37	17.39	20.00	15.43
Surveiller les fréquentations	17.04	13.66	8.75	13.83
Encadrer avec souplesse	8.89	11.80	22.50	13.03
Etre ferme sur la discipline	14.81	8.70	3.75	9.84
Adapter ses principes en fonction de l'enfant	7.41	8.70	16.25	9.84
Punir/récompenser chaque fois que nécessaire	6.67	1.24	1.25	3.19
Surveiller le plus possible	8.15	2.48	0.00	3.99
Laisser beaucoup de liberté	0.74	2.48	1.25	1.60
Laisser beaucoup de responsabilité	2.96	5.59	2.50	3.99
	100	100	100	100.00

Les résultats sont indiqués en pourcentage. En gras apparaissent les valeurs les plus choisies (>10%) par chaque CSP.

Les choix des parents, observés par Lautrey (1980), se portaient majoritairement sur le principe de Confiance accordée à l'enfant, suivi dans une moindre mesure par les items « Encadrer avec souplesse » et « Donner l'exemple ». Nous pouvons constater que la confiance accordée à l'enfant est, ici également, majoritairement choisie. Les autres principes sont différenciés selon les catégories socioprofessionnelles familiales. Les familles de CSP faible semblent s'orienter vers des principes d'encadrements marqués (surveillance, punition/récompense). Là encore, ces résultats corroborent les constatations de Lautrey. Les parents de CSP supérieure choisissent des principes d'adaptation et de souplesse vis-à-vis de leurs enfants. Les choix sont tout à fait similaires à ceux constatés il y a quelques décennies.

Toutefois, dans les résultats présentés par Lautrey, la catégorie « Etre ferme sur la discipline » se caractérisait par un choix faible mais équivalent pour les différentes CSP, elle est ici plutôt le fait des parents de CSP faible. Si, dans les études antérieures, les parents de CSP moyenne indiquaient des choix intermédiaires en comparaison aux autres CSP, ils présentent, dans notre étude, la particularité de se positionner de façon plus marquée sur les principes de confiance, liberté, responsabilité.

Une analyse factorielle des correspondances sur le principe éducatif choisi en 1ère position et les CSP familiale permet de mettre en évidence deux dimensions qui expliquent 28.56% de l'inertie du nuage (Figure 2).

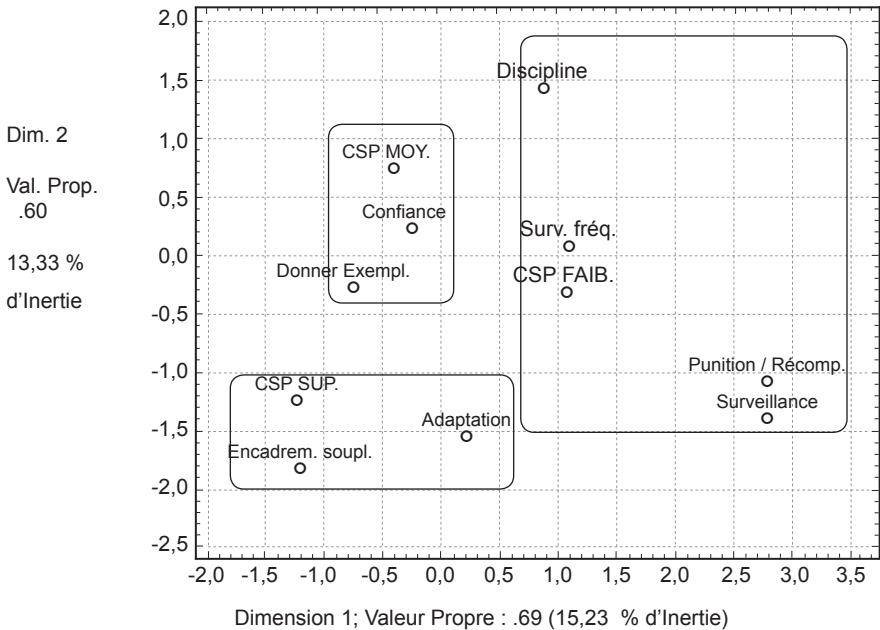


Figure 2. AFC du principe éducatif placé en rang 1 suivant la CSP

La dimension 1 (15.23% de l'inertie du nuage) oppose une appartenance à une CSP faible et des principes de punition et de surveillance à une appartenance à une CSP supérieure et des principes éducatifs tels que « Encadrer avec souplesse » et « Donner l'exemple ». La dimension 2 (13.33% de l'inertie du nuage) oppose les parents de CSP moyenne et des principes de fermeté sur la discipline aux parents de CSP supérieure choisissant prioritairement des principes de souplesse d'encadrement et d'adaptation à l'enfant. On retrouve comme précédemment une proximité entre la CSP familiale faible et des principes de fermeté (punition récompense, surveillance des fréquentations), ainsi qu'une proximité entre CSP familiale supérieure et adaptation et souplesse de l'encadrement. Les parents de CSP moyenne, s'ils ont en commun avec les parents de CSP supérieure de sembler moins s'inscrire dans des principes de fermeté, se différencient néanmoins des parents de CSP supérieure par des principes annoncés relevant plus de la confiance et de l'exemple.

La proximité entre valeurs et principes éducatifs, et développement de l'enfant

Niveaux de performances scolaires et auto-évaluations selon l'âge

Les résultats au QAEVS présentent les caractéristiques suivantes : Moy = 5.47, Ecart-type = 6.86, α de Cronbach = .86, Corrélation moyenne entre questions = .42.

Tableau 6. Moyennes et Ecart-types au QAEVS

	Moyenne	Ecart-type
CP	10.77	6.12
CE2	4	6.25
CM1	2.30	5.27

Comme en témoigne l'analyse de variance, le niveau d'auto-évaluation est plus faible pour les enfants les plus âgés : $F(2,119)=22.41$, $p=.0001$ (tableau 6). Les performances scolaires montrent clairement que plus le niveau de classe est élevé, plus les résultats scolaires sont différenciés (tableau 7).

Tableau 7 : Effectifs suivant le niveau de performances scolaires et la classe

	Faible	Moyen	Bon	N
CP	8	11	21	40
CE2	4	13	21	38
CM1	18	14	16	48

Notre échantillon présente la spécificité d'être composé d'enfants entrant dans une scolarité élémentaire (CP : classe de 1^{ère} année de cycle 2) et d'enfants de cycle 3 (dernier cycle de la scolarité élémentaire, 1^{ère} et 2^{nde} année). On peut s'attendre à ce que les enfants les plus jeunes, ici ceux des classes de CP, présentent des caractéristiques spécifiques, tant en termes d'appréhension de l'école, de relation aux parents, et comme il a été vu précédemment, de niveau d'auto-évaluation (Maintier & Alaphilippe, 2007). La prise en compte des variables, performances éducatives et auto-évaluations, nous amène à une analyse par niveau de cycle scolaire.

La proximité entre valeurs, principes éducatifs, et développement de l'enfant de cycle 2.

Le graphique (Figure 3) présente, pour les élèves de cycle 2, les variables incluses dans l'analyse en fonction des deux dimensions émergent de l'analyse des correspondances.

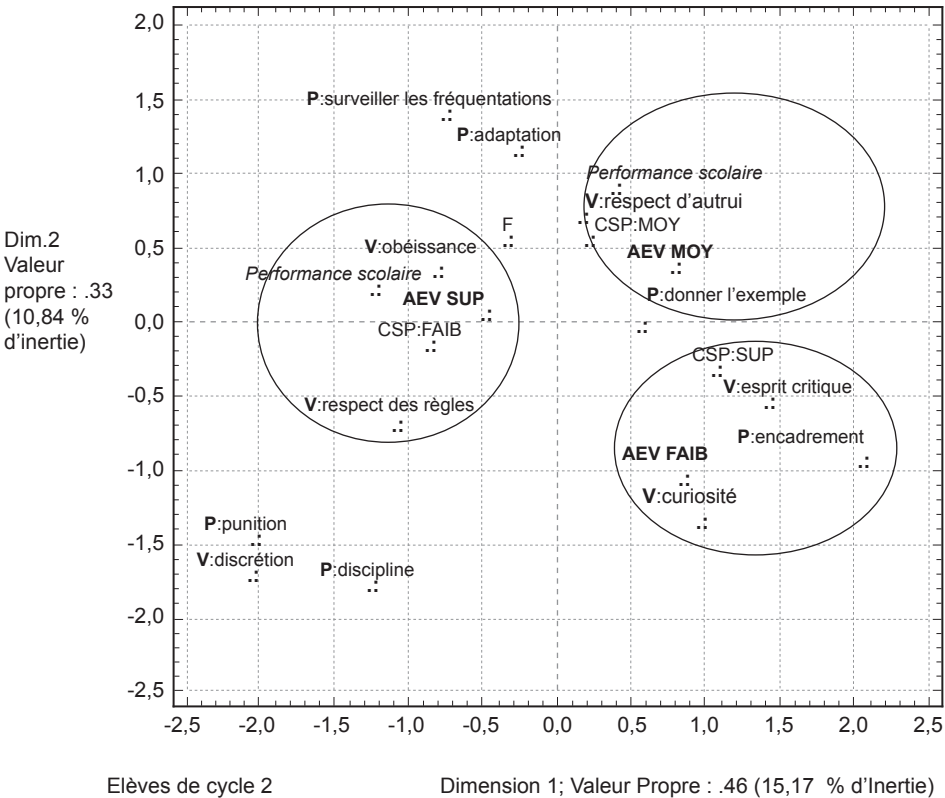


Figure 3. AFC du principe et de la valeur éducative placés en rang 1 suivant la CSP, la performance scolaire et le niveau d'auto-évaluation (élèves de CP/cycle 2)

L'axe horizontal distingue les performances scolaires de faible niveau de celles de bon niveau, les valeurs de respect des règles de celles curiosité, d'esprit critique, les principes éducatifs de punition et d'encadrement avec souplesse, les catégories socioprofessionnelles faibles et supérieures et les auto-évaluations de faible niveau de celles de niveau supérieur. L'axe vertical permet quant à lui de différencier, les élèves selon leur genre, leurs performances scolaires, les principes éducatifs d'adaptation à l'enfant, de surveillance de ses fréquentations de ceux de fermeté sur la discipline et les valeurs de respect d'autrui de celles de développement de la curiosité. La proportion d'inertie totale est de 27.35%.

En regroupant les catégories, tel que montré dans la figure 3, différents conglomerats peuvent être identifiés. Le 1^e conglomerat regroupe les enfants présentant de faibles performances scolaires, et d'un niveau d'auto-évaluation supérieur, dont les parents appartiennent à des CSP faible et qui annoncent des pratiques éducatives d'obéissances et de respect des règles. Le 2nd conglomerat concerne les enfants se situant au niveau médian tant leurs performances scolaires que dans leurs auto-évaluations, dont les parents de CSP moyenne annoncent des valeurs de respect d'autrui. Le 3^e conglomerat souligne la proximité des bonnes performances scolaires, de faibles niveaux d'auto-évaluation, et des parents de CSP supérieure annonçant des principes éducatifs relevant d'un encadrement souple.

La proximité entre valeurs, principes éducatifs, et développement de l'enfant de cycle 3.

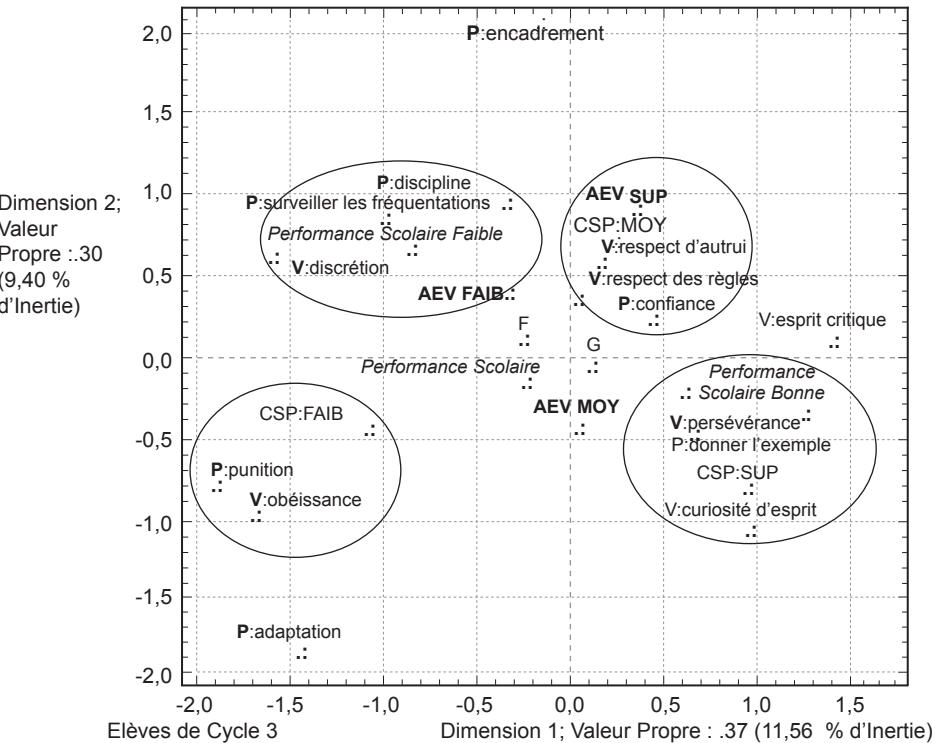


Figure 4. AFC du principe et de la valeur éducative placés en rang 1 suivant la CSP, la performancescolaireet leniveau d'auto-évaluation (élèves de Cycle 3)

Le graphique (Figure 4), qui concerne les élèves de cycle 3, présente également deux dimensions émergeant de l'analyse des correspondances. L'axe horizontal distingue comme pour le graphique précédent les performances scolaires, les CSP extrêmes, et les valeurs éducatives allant de l'obéissance au développement de l'esprit critique. L'axe vertical permet de différencier les niveaux d'auto-évaluation faible à supérieur, ainsi que les principes éducatifs d'adaptation à l'enfant à ceux de surveillance des fréquentations et de fermeté dans la discipline. La proportion d'inertie totale est de 23.45%.

En regroupant les catégories, tel que montré dans la figure 4, on peut repérer quatre conglomérats différenciés. On retrouve comme précédemment une proximité entre le niveau de performances scolaires des enfants et le niveau de CSP des parents. Les profils des valeurs et principes éducatifs sont relativement semblables à ceux déclinés auparavant. On peut noter toutefois que les niveaux d'auto-évaluations n'ont plus la même répartition que pour les élèves de cycle 2. Nous constatons une proximité entre le choix parental de Respect d'autrui et les niveaux d'auto-évaluations élevés, ainsi qu'entre faibles performances scolaires et niveaux d'auto-évaluations les plus faibles. On peut noter également que si les parents de CSP faibles s'orientent, comme précédemment, vers des valeurs et principes liés à l'autorité, les enfants dont les performances scolaires sont faibles ont une grande proximité avec des pratiques éducatives de surveillance des fréquentations et de fermeté de la discipline. Les enfants ayant de bonnes performances scolaires, sont associés à des parents de CSP supérieure annonçant des principes éducatifs relevant d'un encadrement souple.

Discussion

Notre étude avait deux objectifs principaux, tout d'abord celui de vérifier la validité de la théorie de Lautrey, notamment en ce qui concerne les relations entre valeurs, principes éducatifs et classes sociales et d'ensuite étudier la proximité entre ces valeurs et principes parentaux et le développement cognitif et affectif de l'enfant.

Dans un premier temps, l'utilisation de méthodes, semblables à celles utilisées par Lautrey (1980), consistant à établir un système de pondération prenant en compte l'ordre de préférence à l'intérieur de trois réponses choisies, tant pour les valeurs que pour les principes, nous amène à relever un certain nombre de similitudes de résultats entre ces deux études. Il existait, et existe visiblement toujours, des items qui entraînent l'adhésion de la majorité des parents, ce sont ceux qui évoquent les valeurs de respect et le principe de confiance en l'enfant. La différenciation d'orientation éducative en liaison avec le niveau socioéconomique des parents semble toujours présente : les valeurs d'obéissance, d'application et les principes de surveillance et de fermeté sont plutôt l'objet du choix des parents de CSP faible, alors que les parents de CSP supérieure évoquent des choix relevant de la curiosité d'esprit, de l'esprit critique, et des pratiques d'encadrement souple (auteurs). Ces constatations nous amènent à considérer que les propositions de Lautrey (1974,1980) ont toujours une certaine actualité. Des nuances sont toutefois à apporter. La première concerne, tout d'abord, la proportion de parents partageant des valeurs communes : le respect des autres et le respect des règles constituent les valeurs fondamentales pour approximativement 40% des familles

interrogées, et cela quelle que soit leur CSP. Cette constatation nous incite dans un premier temps, à relativiser les propos parfois alarmistes qui évoquent volontiers une actuelle crise des valeurs : le respect des autres ne relève plus majoritairement du choix des CSP supérieures mais est devenue une valeur consensuelle. Il ne nous fait toutefois pas occulter qu'une partie encore importante de ces familles semblent se différencier quant à leur manière d'appréhender l'éducation, et cela en cohérence avec les recherches antérieures (Baumrind, 1991 ; Kellerhals et Montandon, 1991 ; Maccoby & Martin, 1983). Certains parents, et notamment au sein des CSP faibles, considèrent comme importantes des principes qui sont de l'ordre de la contrainte. Si l'on considère comme Kohn (1959), que les valeurs choisies définissent ce qui est important ou problématique, cette constante d'orientation, au travers des décennies, peut être interprétée en termes de difficultés énoncées. Ceci rejoint les travaux des auteurs tels que Pourtois et al. (2006), Terrisse et al. (2004) qui soulignent l'intérêt des programmes de soutien parental.

Nous pouvons également observer que les parents de CSP moyenne, ne semblent pas seulement, comme l'avait constaté Lautrey (1980), opter pour des positions qui seraient intermédiaires par rapport aux autres parents. Ces parents semblent désormais présenter une certaine spécificité, ils choisissent plus que les autres la valeur « Persévérance » et les principes de confiance, de liberté et de responsabilité. Nous pourrions envisager qu'il s'agit là d'un indice de l'évolution sociale telle qu'annoncée par Amato (2005), Keller et al. (2005), Keller et Lamm (2005). Si les préoccupations des catégories socioprofessionnelles extrêmes sont globalement semblables à ce qu'elles étaient antérieurement, on peut imaginer que les parents de catégories sociales intermédiaires, au regard des évolutions économiques et sociales, parfois inquiétantes, notamment en terme de réussite scolaire et de débouchés professionnels, sont plus enclins à privilégier des valeurs et principes éducatifs ayant pour perspective l'élaboration d'une personnalité tout à la fois autonome, persévérante et responsable. Toutefois, en l'état actuel de nos travaux, nous ne pouvons percevoir qui de la diffusion des connaissances sur l'enfant, de l'évolution sociale globale ou de l'environnement familial même, peut expliquer cette modification partielle de certaines représentations éducatives familiales.

Dans notre tentative de comprendre les relations potentielles entre style éducatif, performances scolaires et auto-évaluations, nous retrouvons ici des résultats déjà constatés lors d'études antérieures, le niveau d'auto-évaluation de soi est plus élevé chez les plus jeunes et les performances scolaires sont de plus en plus différenciées avec l'avancée dans le cursus scolaire (Maintier & Alaphilippe, 2006, 2007), l'avancée en âge en multipliant les occasions de comparaison sociales, entraîne un réajustement de ces évaluations. Nos observations semblent en cohérence avec les résultats du programme PISA (2000) : les enfants relevant de CSP faible semblent les plus scolairement en difficulté. Toutefois, au-delà de ce constat prévisible, nous pouvons constater une proximité entre certains modes éducatifs et les performances scolaires (Lautrey, 1980 ; Foster, & al., 2005). Nous relevons, pour notre part, la proximité entre des valeurs et principes éducatifs relevant de la discipline, de la surveillance, de l'obéissance et des résultats scolaires faibles, et à l'opposé, des résultats scolaires satisfaisants associés à des principes ou valeurs relevant de la curiosité, de l'esprit, critique de l'encadrement souple. Il est à souligner qu'il s'agit bien d'une proximité qui ne nous renseigne en rien sur la

relation causale entre ces différents éléments. La catégorie socioéconomique entraîne-t-elle un niveau de performance scolaire qui va déterminer des attitudes parentales, ou les attitudes parentales amènent-elles certains niveaux d'investissement et de performance scolaire ? On peut bien évidemment imaginer que ces relations sont dynamiques et réciproques. Il semble néanmoins que l'influence familiale peut être associée, en partie, aux performances scolaires de l'enfant et à son développement cognitif.

Les résultats concernant l'auto-évaluation de soi sont plus nuancés. Comme il a été constaté précédemment, l'effet de l'âge de l'enfant paraît un déterminant majeur. Ainsi, pour les enfants les plus jeunes, des niveaux d'auto-évaluations élevés ne semblent pas affectés par des performances scolaires faibles ou des principes éducatifs de l'ordre d'une certaine contrainte. En revanche, on peut constater une proximité entre valeurs éducatives d'ouverture et faible niveau d'auto-évaluation, alors même que les résultats scolaires sont annoncés comme satisfaisants. Là encore il convient d'être prudent dans notre interprétation. Une vision pessimiste pourrait nous amener à associer une forte demande parentale pour la réussite intellectuelle à de faibles évaluations de soi, ou des attitudes parentales ayant des effets négatifs car incitant trop précocement à l'ouverture d'esprit et à l'esprit critique, des enfants qui auraient avant toute chose besoin de modèles ou de repères. Nous pourrions également considérer, qu'il s'agit là des effets d'un mode éducatif et d'échanges sociaux suffisamment riches et diversifiés pour permettre à ces enfants une prise de conscience précoce des attentes parentales, qui induirait une modération dans la prise de position des auto-évaluations en comparaison aux enfants de même âge. La position Ryan et Deci (2000) évoquant les effets délétères de la surprotection comme forme d'excès de contrôle, peut également être envisagée pour ces enfants jeunes issus de classe sociale supérieures, en cela qu'elle peut affecter l'autonomie naissante et porter ainsi atteinte à la valeur de soi. Pour les enfants les plus âgés, la proximité entre faible niveau de performances scolaires et faibles niveaux d'auto-évaluations est visible, et associée à des pratiques de surveillance et de discipline des parents. Ces résultats rejoignent ceux d'études antérieures (Francis & Jones, 1996 ; Steinberg et Morris, 2001). Sans pouvoir préjuger des relations causales de ces trois variables, on peut tout à fait envisager le processus dynamique qui amène des parents, du fait des faibles résultats scolaires, à insister sur les pratiques de contrôle de leur enfant, ces deux éléments pouvant éventuellement avoir des incidences sur la manière dont l'enfant se perçoit, tant dans ses rapports à autrui que dans ses rapports au savoir.

Toutefois, nous pouvons remarquer que le niveau de performances scolaires ne peut être mis systématiquement en parallèle avec le niveau d'auto-évaluation de soi. De la même façon on ne peut pas considérer que les styles éducatifs les plus souples et adaptatifs sont particulièrement associés à des auto-évaluations de soi satisfaisantes. L'avancée en âge, et la multiplication des expériences et des points de comparaison, amènent l'enfant à des auto-évaluations plus élaborées, et l'expérience scolaire, même si elle peut effectivement peser dans la construction de soi et son évaluation, n'est pas la seule référence qui lui permette à l'enfant sa valeur. Ce sont parmi les enfants de cycle 3 que l'on peut surtout remarquer que les auto-évaluations les plus satisfaisantes semblent associées à des styles éducatifs de respect des règles, de respect d'autrui et de confiance.

Conclusion

Notre étude dans sa tentative de comparaison aux études antérieures de Lautrey et d'appréhension de variables aussi complexes que des valeurs et principes parentaux et le développement de l'enfant présente bien évidemment un certain nombre de limites. Parmi ces limites, on peut relever la faiblesse quantitative de l'échantillon. De plus, les outils d'évaluation du développement cognitif et affectif gagneraient à être enrichis. Toutefois, malgré ces limites, les résultats précédents permettent de souligner, que face à une théorie qui présente toujours une certaine validité, la prudence que devrait observer tout chercheur ou formateur, est de mise, face aux simplifications de cette théorie ou aux associations stéréotypées concernant aussi bien l'évolution de certaines valeurs et principes parentaux que leurs relations avec les catégories socioéconomiques et le développement cognitif et affectif de l'enfant. Il est peut-être un peu schématique que la proportion de certaines valeurs ou principes augmentent ou diminuent selon la progression du niveau socioéconomique. Certains principes parentaux et valeurs semblent communs à bien des parents, quel que soit leur niveau socioéconomique, et si certains d'entre eux apparaissent effectivement associés avec les performances scolaires, leur relation avec des auto-évaluations de soi satisfaisantes chez l'enfant, est à nuancer. L'avancée en âge, avec ce qu'elle entraîne de maturation, de répétitions, de multiplications des expériences, est à prendre en compte. Ce constat corrobore les difficultés rencontrées par certaines actions éducatives de renforcement de l'estime de soi des élèves dans un but d'augmenter la réussite scolaire (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003). Il permet également de prendre un certain recul face aux possibles effets dévalorisants de l'entrée dans l'institution scolaire et sa cohorte d'évaluations. Les modalités éducatives développées par les proches de l'enfant et les professionnels de l'éducation, leur cohérence et notamment une meilleure connaissance mutuelle de ces modes éducatifs semblent apparaître comme les éléments primordiaux d'une optimisation potentielle d'un développement psychologique satisfaisant de l'enfant.

Références

- Aaronson, D. (1998). Using sibling data to estimate the effect of neighborhoods on children's educational outcomes. *Journal of Human Resources*, 33(4), 915-946.
- Allès-Jardel, M., Métral V., & Scopellitti, S. (2000). Pratiques éducatives parentales, estime de soi et réussite scolaire d'élèves de sixième. *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 4(1), 63-91.
- Alonso Garcia, J., & Roman Sanchez, J.M. (2005). Practicas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82.
- Amato, P. (2005). The Impact of Family Formation Change on the Cognitive, Social, and Emotional Well-Being of the Next Generation. *Future of Children*, 15(2), 75-96.
- Amato, P.R., & Fowler, F. (2002). Parenting practices, child adjustment, and family diversity. *Journal of Marriage and Family*, 64, 703-716.
- Baldwin, A., Baldwin, C., & Cole, R. E. (1990). Stress resistant families and stress-resistant children. In J. J. Roir. A. S. Masten. D. Cicchetti. & S. Weintraub (Eds.). *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 257-280.
- Ball, S.J., Vincent, C., Kemp, S., & Pietikainen, S. (2004). Middle class fractions, childcare and the 'relational' and 'normative' aspects of class practices. *The Sociological Review*, 52(4), 478-502.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles ? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow*. San Francisco: Jossey-Bass, 349-378.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance abuse. *Journal of Early Adolescence*, 1, 56-95.
- Benzecri, J.-P. (1973). *L'analyse des données*. Paris, Dunod.
- Bowlby, J. (1982). Attachment behaviour. In Basic Books(Ed.), *Attachment*. New-York. 177-264.
- Bugental, D. B., & Grusec, J. E. (2006). Socialization processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds. In chief) & N. Eisenberg, (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, Emotional and Personality Development* (6th ed., New York: John Wiley and Sons). 366-428.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Weinfeld, F.D., & York, R.L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: US Government Printing Office.
- Coplan, R. J., Hastings, P. D., Lagace-Seguin, D. G., & Moulton, C. E. (2002). Authoritative and authoritarian mothers' parenting goals, attributions, and emotions across different childrearing contexts. *Parenting : Science and Practice*, 2, 1-26.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Schocken.
- Crahay, M. (2000). Les défis de l'école démocratique. In M. Crahay (Ed.), *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Paris: De Boeck Université, coll. Pédagogies en développement. 48-82.
- Crocker, J., Luhtanen, R. K., Cooper, M. L., & Bouvrette, A. (2003). Contingencies of self-worth in college students: Theory and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(5), 894-908.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.

- Deater-Deckard, K., & Dodge, K. A. (1997). Externalizing problems and discipline revisited: Nonlinear effects and variation by culture, context, and gender. *Psychological Inquiry*, 8(3), 161-175.
- DeHart, T., Pelham, B.W., & Tennen, H. (2006). What lies beneath: Parenting style and implicit self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42, 1-17.
- Doise, W., Clemence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations et analyses de données*. PUG.
- Dornbusch, S. M., Ritter, L. P., & Steinberg, L. (1991). Community influences on the relation of family statuses to adolescent school performance: Differences between African Americans and non-Hispanic Whites. *American Journal of Education*, 38, 543-567.
- Dutton, K.A. & Brown, D. B. (1997). Global and specific self-views as determinant of people's reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 : 139-48.
- Flouri, E. (2006). Parental interest in children's education, children's self-esteem and locus of control, and later educational attainment: Twenty-six year follow-up of the 1970 British Birth Cohort. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 41-55.
- Flouri, E., & Hawkes, D. (2008). Ambitious mothers-successful daughters: Mother's early expectations for children's education and children's earning and sense of control in adult life. *British Journal of Educational Psychology*, 78(3), 411-433.
- Fontaine, A.M., & Pourtois, J.-P. (1998). *Regards sur l'éducation familiale, représentation, responsabilité, intervention*. Paris : De Boeck université, coll. question de personne.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2005). Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. In L. De Blois (Ed.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (pp. 51-64). St-Nicolas : PUL.
- Foster, M., Lambert, R., Abbott-Shim, M., McCarty, F., & Franze, S. (2005). A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 13-36.
- Francis, L. J., & Jones, S. H. (1996) Social class and self-esteem. *Journal of Social Psychology*, 136(3), 405-406.
- Gillies, V. (2008). Perspectives on Parenting Responsibility: Contextualizing Values and Practices. *Journal of Law and Society*, 35(1), 95-112.
- Gayet, D. (2004). *Les pratiques éducatives des familles*. Paris : Presses universitaires de France.
- Giguère, J., Marcotte, D., Fortin, L., Potvin, P., Royer, É. Et Leclerc, D. (2002). Le style parental chez les adolescents dépressifs, à troubles extériorisés ou délinquants. *Revue québécoise de psychologie*. 23, (1) 17-39.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver, CO: University of Denver
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*. New York, NY: Plenum Press.
- Hernandez, D.J. (1997). Child development and the social demography of childhood, *Child Development*, 68, 149-169.
- Hill, M.O. (1974). - Correspondence analysis: a neglected multivariate method. *Applied Statistics*, 23, 340-354.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A., & Closson, K. (2005). Why do

- Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Kaplan, G.A., & Lynch, J.W. (1997). Whither studies on the socioeconomic foundations of population health?. *American Journal of Public Health*, 97, 1409-1411.
- Keller, H., & Lamm, B. (2005). Parenting as the expression of sociohistorical time: The case of German individualisation. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 238-246.
- Keller, H., Borke, J., Yovsi, R., Lohaus, A., & Jensen, H. (2005). Cultural orientations and historical changes as predictors of parenting behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 29(3), 229-237.
- Kellerhals, J., & Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*. Genève, De-lachaux et Niestlé.
- Kellerhals, J., Montandon, C., Ritschard, G., & Sardi, M. (1992) Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents, *Revue Française de Sociologie*, 33(3), 313-333.
- Kohl, G.O., Lengua, L.J., & McMahon, R.J. (2000). Parent involvement in school: Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors, *Journal of School Psychology*, 38(6), 501-523.
- Kohn, M.L. (1959). Social class and parental values. *American journal of sociology*, 64, 337-351.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*. 60, 73-85,
- Larose, F., Terrisse, B., Lefebvre, M.L., & Grenon, M. (2000). L'évaluation des facteurs de risque et de protection chez les enfants de maternelle et du premier cycle de l'enseignement primaire : l'échelle des compétences éducatives parentales (ECEP). *Revue internationale de l'éducation familiale. Recherche et intervention*, 4(2), 103-127.
- Lautrey, J. (1974). Niveau socio-économique et structuration de l'environnement familial. *Psychologie française*, 19, 41-63.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF.
- Liable, D.J., & Carlo, G. (2004). The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescent social competence, self-worth and sympathy. *Journal of adolescent research*, 19, 759-782.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. In *Handbook of Child Psychology*, Vol. 4: Socialization, Personality, and Social development, Ed. E. M. Hetherington. New York: John Wiley and Sons.
- Maintier, C., & Alaphilippe, D. (2006). Validation d'un questionnaire d'auto-évaluation de soi destiné aux enfants. *L'année psychologique*, 106(4), 513-542.
- Maintier, C., & Alaphilippe, D. (2007). Estime de soi des élèves de cycle primaire en fonction du niveau de classe et du type de zone d'éducation. *Bulletin de psychologie*, 60(2), 488, 115-120.
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., & Potvin, P. (2001). Le style parental des parents d'adolescents dépressifs ou avec troubles du comportement et son influence sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 687-712.
- Markus, H.R., & Wurf, E. (1987). The dynamic self concept: a social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 42, 38-50.
- Martinot, D. (1995). *Le Soi. Les approches psychosociales*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 3, 483-502.
- Maruyama, G., Rubin, R., & Kingsbury, G. (1981). Self-esteem and educational achievement: Independent constructs with a common cause?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(5), 962-975.
- McNeal, Jr, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78, 117-144.
- Morris, A., Silk, J., Steinberg, L., Myers, S., & Robinson, L. (2007). The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388.
- Nechyba, T., McEwan, P. & Older-Aguilar, D. (1999). *The impact of family and community resources on student outcomes : An assessment of the international literature with implications for New Zealand*. Wellington, Ministry of Education.
- Nimal, P., Lahaye, W., & Pourtois, J.-P. (2000). *Logiques familiales d'insertion sociale*. Bruxelles : De Boeck.
- Ninot, G., Bilard, J., Delignières, D., & Sokolowski, M. (2000). La survalorisation du sentiment de compétence de l'adolescent déficient intellectuel en milieu spécialisé. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 50, 165-173.
- Parker, G., Tupling, H., & Brown, L. B. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52, 1-10.
- Pelham, B. W., & Swann, W. B., Jr. (1989). From self-conceptions to self-worth: The sources and structure of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 672-680.
- Phillipson, S., & Phillipson, S. (2007). Academic Expectations, Belief of Ability, and Involvement by Parents as Predictors of Child Achievement: A cross-cultural comparison. *Educational Psychology*, 27(3), 329-348.
- Pomerantz, E. M., & Newman, L. S. (2000). Looking in on the children: Using developmental psychology as a tool for hypothesis testing and model building in social psychology. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 300-316.
- Pourtois, J.-P. (Ed.) (1989). *Thématiques en éducation familiale*. Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- Pourtois, J.P., Desmet, H. & Lahaye, W. (2004). La bientraitance : besoins des enfants et compétences des parents. In E. Palacio-Quintin, J.-M. Bouchard & B. Terrisse (dir.), *Questions d'éducation familiale* (235-253). Montréal : Logiques.
- Pourtois, J.-P.; Terrisse, B.; Desmet, H. et Barras, C. (2006). Les programmes d'éducation parentale: un soutien à la parentalité? In J. Beillerot et N. Mosconi (Dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 171-186). Paris: Dunod.
- Radziszewska, B., Richardson, J. L., Dent, C. W., & Flay, B. R. (1996). Parenting style and adolescent depressive symptoms, smoking, and academic achievement: Ethnic, gender, and SES differences. *Journal of Behavioral Medicine*, 18, 289-305.
- Reay, D. (1996). Contextualising choice: Social power and parental involvement. *British Educational Research Journal*, 22(5), 581-595.
- Reay, D. (2006). Doing the dirty work of social class? Mothers' work in support of their children's schooling. *Sociological Review Monograph*, 54(1), 104-115.
- Roberts, E., Bornstein, M.H., Slater, A.M., & Barrett, J. (1999). Early Cognitive Development and Parental Education. *Infant and Child Development*, 8, 49-62.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York, NY: Basic Books.

- Rowan-Kenyon, H., Bell, A., & Perna, L. (2008). Contextual Influences on Parental Involvement in College Going: Variations by Socioeconomic Class. *Journal of Higher Education*, 79(5), 564-586.
- Rowe, D. C., Vazsonyi, A.T., & Flannery, D. J. (1994). No more than skin deep: Ethnic and racial similarity in developmental process. *Psychological Review*, 101, 396-413.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sacker, A., Schoon, I., & Bartley, M. (2002). Social inequality in educational achievement and psychosocial adjustment throughout childhood: magnitude and mechanisms. *Social Science & Medicine*, 55(5), 863-880.
- Sarrazy, B. (2002). Pratiques d'éducation familiale et sensibilité au contrat didactique dans l'enseignement des mathématiques chez des élèves de 9-10 ans. *Revue Internationale de l'Education Familiale*, 6, 1. 103-130.
- Sheehan, G., & Noller, P. (2002). Adolescent's perceptions of differential parenting: link with attachment style and adolescent adjustment. *Personal Relationships*, 9(2), 173-190.
- Sonnak, C., & Towell, T. (2001). The impostor phenomenon in British university students: Relationships between self-esteem, mental health, parental rearing style and socioeconomic status. *Personality and Individual Differences*, 31(6), 863-874.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence* (Blackwell Publishing Limited), 11(1), 1-19.
- Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I., & Cauffman, E. (2006). Patterns of Competence and Adjustment Among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Homes: A Replication in a Sample of Serious Juvenile Offenders. *Journal of Research on Adolescence* (Blackwell Publishing Limited), 16(1), 47-58.
- Steinberg, L., Dornbusch, S., & Brown, B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist*, 47, 723- 729.
- Steinberg, L., Elmen, J.D., & Mounts, N.S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Swann, W. B., Jr. Chang-Schneider, C. & McClarty, K. (2007) Do our self-views matter? Self-concept and self-esteem in everyday life. *American Psychologist*, 62, 84-94.
- Teachman, D., & Paasch, K. (1998). The family and educational aspirations. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 704-714
- Terrisse, B., Bédard, J., Larose, F. & Pithon, G. (2004). La prévention de la violence et de l'agressivité chez les jeunes en milieu familial: le programme interactif «Être parents aujourd'hui». In *La violence en milieu scolaire* sous la direction de M. Paquin, *Éducation et francophonie*, numéro spécial thématique 32(1), 102-125.
- Terrisse, B., Lefebvre, M.-L., & Larose, F. (2001). Les tendances actuelles en éducation et soutien parental. In A. Gervilla, M. Barreales, R. Galante & I. M. Martinez, *Familia y educación*. Malaga, Pre-sas de las universidades de Andalucía, 1, 47-58.
- Vandenplas-Holper, C.(1979). *Education et développement social*. Paris, PUF.
- Van Meter, K., Schiltz, M., Cibois, P. & Mounier, L. (1994). Correspondence analysis: A history and French sociological

- perspective. In Greenacre, M. & Blasius, J. (Ed.), *Correspondence analysis in the social sciences*. London : Academic Press, 128-137.
- Vermigli, P., Travaglia, G., Alcini, S., & Galuccio, P. (2001). Autostima, relazioni, familiari, e successo scolastico. [Self-esteem, family relationships and school success]. *Età Evolutiva*, 71, 29-40.
- Vincent, C. (2001). Social class and parental agency. *Journal of Education Policy*, 16, 4, 347-364.
- Williams, B., Williams, J., & Ullman, A. (2002). *Parental Involvement in Education*. Research Report 332, Nottingham: Department for Education and Skills.
- Wong, M. (2008). Perceptions of Parental Involvement and Autonomy Support: Their Relations with Self-Regulation, Academic Performance, Substance Use and Resilience among Adolescents. *North American Journal of Psychology*, 10(3), 497-518.